

stände des Religionsunterrichts sein dürfen, bereits beantwortet. Die Frage ist nur: Wie? – Gerade an der Art und Weise, wie dieser grundlegende Modus christlicher Weltwahrnehmung in der Schule inszeniert werden kann, entfacht sich die Diskussion um einen performativen Religionsunterricht. Und je näher die konkreten Formen an der Glaubenspraxis des tradierten Christentums angesiedelt sind, umso mehr Unbehagen löst die Frage nach deren Platzierung im ordentlichen Unterrichtsfach Religionsunterricht aus. Dem soll in den folgenden Kapiteln nachgegangen werden.

6. Gebet und meditative Elemente – Zur Mitte kommen

»Gott gibt es nur im Vokativ.«
(Martin Buber)

a) Herausforderung und Problemanzeige

Beten als grundlegende Kommunikationsform von Religion

Ritual und Gebet sind die Außenseite von Religion; in ihnen spiegeln sich die Modalität religiöser Weltaneignung, die Fähigkeit, »hinter die Dinge zu sehen«, und die Dynamik der Selbstüberschreitung und der Orientierung auf ein Du hin wider. Ich wiederhole mich gerne: Kinder lernen Religion von außen nach innen. Eine Welt aus Riten, Gerüchen, Stimmungen, Liedern und Gebeten verbindet sich zu einer Kosmologie des Glaubens noch vor der kognitiven Reflexion. Der Fähigkeit zur Deutung von Symbolen geht die Befähigung zum Symbolhandeln voraus. So weit, so gut. Zumindest galt diese Beschreibung bei Generationen, die noch eine elementare religiöse Erziehung im Elternhaus und in der Pfarrgemeinde erfahren haben, für die das Abendgebet ein vertrautes Ritual und der Kirchenraum und das Geschehen dort vertraute Räume und Handlungen waren. Was aber ist, wenn diese Grunderfahrungen nicht mehr vorausgesetzt werden können? Wenn es Gott nur im Vokativ gibt (Martin Buber), Schülerinnen und Schüler aber in dieser Gottesanrede nicht geübt sind, dann kommt der Schule die Aufgabe zu, diese Weltsicht zu kultivieren – über die Art und Weise im Zueinander von Handeln und Reflektieren muss diskutiert werden. Damit verbindet sich eine zweite Perspektive. Nach christlichem Verständnis ist die Du-Anrede des Gebets keine ritualisiert-inhaltsleere, sondern bestimmt von der Grunddynamik, dass die Betenden (»Ich«) ihr Leben und alles, was sie darin bewegt, vor Gott (»Du«) bringen. Dies bedeutet, dass die Befähigung zum Beten in

enger Verbindung mit der Fähigkeit zur Wahrnehmung der Welt und des eigenen Lebens betrachtet werden muss. Meditative Elemente und Gebetserziehung sollten viel stärker von dieser inneren wechselseitigen Beziehung aus gedeutet und didaktisch entfaltet werden: »Sein Leben zur Sprache bringen« lautet das Ziel einer solchen Gebetserziehung, die Anthropologie und Theologie miteinander verschränkt (vgl. Humpert 1999). Beten-Lernen ist deshalb »ein wichtiger Beitrag zum Aufbau und zur Differenzierung der Kommunikationsfähigkeit von Kindern. Denn Beten ist – kulturgeschichtlich gesehen – eine grundlegende Kommunikationsform, die Menschen in den unterschiedlichen Religionen und Kulturen verwenden, um ihr Leben besser zu verstehen und zu ordnen. Dies fördert grundlegend die Persönlichkeitsbildung« (Grethlein/Lück 127).

Man muss hier nicht auf die einschlägigen Darstellungen zur »veränderten Kindheit« zurückgreifen, um zu betonen, wie wichtig angesichts der heutigen Beschleunigungstendenzen auch im Bildungswesen, gegen die Pädagogen und Religionspädagogen laut protestieren müssen, gerade die Gegen-Erfahrung der verlangsamenenden Wahrnehmung, der sensiblen Innen- und Außenschau im Religionsunterricht ist. Der verstorbene Aachener Bischof Klaus Hemmerle formulierte hier als Ziel, die Schülerinnen und Schüler sollten ein Gespür entwickeln für die »Heiligkeit des eigenen Ichs« (zit. nach Bauer 1997, 281). Gleichzeitig sollten gerade solche heilsamen Grunderfahrungen der Innenschau, der Besinnung und des Meditativen immer so angelegt sein, dass sie offen sind für Transzendenz; nur das schützt diese wertvollen Übungen vor dem Vorwurf, sei seien eine »schwache Mystagogie« (Nordhofen 2006).

Die Entwicklung spiritueller Kompetenz

Ein Blick in aktuelle kirchliche Dokumente soll hier zur Vergewisserung beitragen, ob und inwiefern die Felder des Meditativen und des Gebets bei den Überlegungen zu den Bildungsstandards im Religionsunterricht eine Rolle spielen.

Wer die verschiedenen kirchlichen Richtlinien für Bildungsstandards nur oberflächlich liest, könnte zunächst den Eindruck gewinnen, dass spirituelle Kompetenz dort kein Thema ist, weil es auf der ersten Ebene nicht ausdrücklich auftaucht. Bei der Beschreibung der konkreten Kompetenzen entdeckt man dann doch entsprechende Elemente: So gehört beispielsweise bei den Bildungsstandards für den Primarbereich (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006, 19–21) zur Kategorie »wahrnehmen und entdecken« die Teilkompetenz, »über die Welt in ihrer Schönheit und Fremdheit staunen und dies zum Ausdruck bringen«, zur Kategorie »deuten und gestalten« »an der Gestaltung von Festen und Feiern mitwirken«, und zur Kategorie »sich ausdrücken und einander mitteilen« »elementare Ausdrucksformen des Glaubens verstehen und angemessen verwenden«. Dies wird dann auch bei den verschiedenen Gegenstandsbereichen durchbuchstabiert, z.B.: »Die Schülerinnen und Schüler ... kennen elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung (Loben, Danken, Bitten, Klagen) und wenden sie an« (29).

Für den Primärbereich scheint es unproblematisch zu sein, dass die Ausdrucksdimension auch auf der Ebene des Meditativen, des Gebets und der Liturgie im Religionsunterricht seinen legitimen Ort hat. Aber wenn später der Abschied vom Gott des Kinderglaubens eingeläutet und alle Ingredienzen dieses Kinderglaubens in der Mottenkiste der Kindheit verstaut werden, erscheint ein ungebrochenes Praktizieren von Religion in der Schule als problematisch. Doch selbst nach den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, 14f) sollen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise »religiöse Sprache verstehen und verwenden« oder »religiöse Verhaltensweisen (Gebetsgesten, Rituale, Liturgie) erkennen und deuten« und »eine eigene Spiritualität entwickeln«. Sie sollen zeigen können, »dass die Beziehung des Menschen zu Gott ihren Ausdruck in Gebet, Ritual und Liturgie findet« (20), und sie »kennen elementare liturgische Sprach- und Ausdrucksformen« (26). Auch auf evangelischer Seite gehört zu den »Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung« (Fischer/Elsenbast 2006) für die Sekundarstufe I als sechster Kompetenzbereich: »Grundformen religiöser Praxis (z.B. Feste, Feiern, Rituale, Diakonie) kennen, probeweise gestalten und ihren Gebrauch reflektieren«; kognitive und handlungsorientierte Elemente werden dabei verbunden, wie die detailliertere Erläuterung zeigt: sie »können Merkmale kleiner Formen der Spiritualität (wie Stille, Meditation, Andacht) benennen, an deren Gestaltung mitwirken und über eigene Erfahrungen damit Auskunft geben« (50). Der erfahrungsorientierten Dimension wird erstaunlicherweise durchaus auch in dieser Altersstufe eine Bedeutung zugewiesen. Unter welchen Bedingungen dies konkretisiert werden kann, muss im Folgenden noch geklärt werden.

b) Grenzen eines diskursiven Zugangs

Ein Gespür für Re-ligio(n), die Rückbindung an die Größe, die uns unbedingt angeht und der wir uns vertrauensvoll oder kritisch anfragend nähern, erwirbt man sich nicht ausschließlich über reflektierende kognitive Akte. »Über« die Tiefendimension von Religion kann und muss man auch reden; Geschmack gewinnen wird man dadurch nicht. Wer Religion begreifen will, muss den Modus der Weltwahrnehmung von Religion kennenlernen. Denn »wer über Religion nur Begriffe bildet, kann sie nicht wirklich begreifen« (Nordhofen 2006, 228). Damit wird das Anliegen eines mystagogischen Lernens aufgegriffen, welches von der Offenheit der Wirklichkeit für das Transzendente ausgeht und dementsprechend versucht, für die Tiefendimension der Wirklichkeit zu sensibilisieren. »Mystagogische Wege zu beschreiten, heißt demnach, Räume und Zeiten zu eröffnen, über die eigene Tiefen- und Welterfahrung zu staunen, sie als Ort der Gotteserfahrung verstehen und deuten zu lernen und sie zu gestalten« (Schambeck 2006, 53).

Gebet als zentraler Modus christlicher Weltdeutung

Können Kinder und Jugendliche die Grunddynamik meditativer Elemente und des Gebets, die ja auf die Öffnung auf ein Du hin angelegt sind, als zentralen Modus christlicher Weltwahrnehmung und -deutung verstehen, indem man mit ihnen Gebetstexte oder Aussagen großer Mystiker bespricht?

→ Nicht nur »über« Gebet und Meditation reden, sondern meditative Elemente und Gebetsformen erleben und reflektieren.

c) Mehrwert performativen Vorgehens

Religion in Form

Damit Schülerinnen und Schüler lernen, »hinter die Dinge zu sehen«, sind meditative und spirituelle Grunderfahrungen im Religionsunterricht so wichtig (vgl. Mendl 2004a, 61–64). Insofern braucht ein Religionsunterricht, der sowohl dem eigenartigen Gegenstand »Religion« als auch dessen Modus eines Zugriffs auf Wirklichkeit angemessen ist, eine deutliche spirituelle, meditative und liturgische Ausprägung, denn gerade diese Konkretionen des Glaubens zeigen »Religion in Form« (Klie/Leonhard 2003, 147). Meditative Elemente zielen auf Sammlung und innere Besinnung, sie schulen das Erspüren einer Mehrdimensionalität von Wirklichkeit und sind eine Hinführung zu einer Grundhaltung des Gebets; motiviert sind sie durch die anthropologische Fundierung, die dem Hunger nach Spiritualität zugrunde liegt (vgl. Altmeyer/Woppowa 2006).

Dabei muss realistischere davon ausgegangen werden, dass das, was im Religionsunterricht leistbar ist, auf der Ebene der ertastenden, probeweisen Erst- und Vorerfahrung angesiedelt ist; deshalb sprechen wir beispielsweise nicht von »Meditation im Religionsunterricht«, sondern vorsichtiger von der Erprobung »meditativer Elemente«, weil damit auch der Respekt vor dem, was man im christlichen Kontext unter Meditation und Mystik versteht, zum Ausdruck kommt; denn »Spiritualität im engeren Sinn bezieht sich ... auf die jüdisch-christliche Glaubensstradition und bezeichnet eine Lebensgestaltung, die sich als persönlicher Ausdruck dieser Überlieferung versteht« (Altmeyer/Woppowa 2006, 442).

Die Grunddynamik von Meditation erleben und reflektieren

Die Ausbildung von Gewohnheiten in bestimmten Gebetstraditionen und ein vertrauter Umgang damit wird deshalb im Unterricht nicht das Ziel sein. Als leistbar erscheint vielmehr die Thematisierung und Erprobung der Grunddynamik, die der Meditation, dem kontemplativen Gebet und einem komplexen liturgischen Handeln zugrunde liegt:

- Eine Reduktion der Reizüberflutung und die Erfahrung von Stille,
- die konzentrierte Öffnung nach innen und außen,
- die achtsame Wahrnehmung des aktuell Bedeutsamen.

Ein solcher erfahrungsbezogener Unterricht kann durch erprobende Rückgriffe auf spirituelle Elemente des Christentums einen ersten Geschmack und intensivere Eindrücke hinterlassen als ein diskursiver Zugang: Informationen über Taizé beispielsweise kann man zwar auch über Texte, Musik- und Filmdokumente vermitteln; den Geist von Taizé kann man aber am ehesten erspüren, wenn im Meditationsraum Gesänge und Texte aus Taizé meditativ erfahrbar werden. Dass diese Gesänge zur alltäglichen Praxis der Schülerinnen und Schüler werden oder sie in den nächsten Ferien nach Taizé fahren, wird nicht das primäre Ziel einer solchen didaktischen Inszenierung sein. An diesem einfachen Unterrichtsbeispiel kann zudem die didaktische Qualität und Unverzichtbarkeit der Erfahrungsdimension veranschaulicht werden: In einer Mittelstufenklasse wurde nach dem ersten Hören eines Taizé-Lieds beispielsweise spontan geäußert: »af a soa Musik warn ma eha ned aus«; das Urteil ist verständlich, wird es doch aufgrund des Hörerlebens im Vergleich mit der ansonsten präferierten Musikrichtung formuliert. Der Lehrer ließ sich nicht verunsichern, sondern lud die Schülerinnen und Schüler zum Mitvollzug einiger Taizé-Lieder und -Gebete in der verbleibenden halben Stunde ein. Nach dieser meditativen Erfahrung der Taizé-Spiritualität äußerten einige: »Des woar goa ned so schlecht« – in der niederbayerischen Sprachform ist das schon fast ein Superlativ!

Die Form ist also nicht ersetzbar, in ihr zeigt sich erst die spirituelle Qualität! Man kann natürlich auch kognitiv viel über christliche Spiritualität lernen – den Tagesablauf in einem Kloster mit der Tagzeitenliturgie, die Struktur eines Stundengebetes, Texte und Gebete christlicher Mystiker, verschiedene kontemplative Schulen, die Beschreibung verschiedener meditativer Formen ... – begreifen wird man dadurch wenig.

Beten – ein Beitrag zur Schulkultur

Insofern erscheint es auch wissenssoziologisch bedeutsam, immer wieder nach Gelegenheiten zu suchen, in denen man die Schülerinnen und Schüler »zum Beten verlocken« (Noch 2006) kann. Ein gut gestaltetes Schulgebet kann tatsächlich einen wesentlichen »Beitrag zur Schulkultur« leisten und somit auch »dem Lernen neue Dimensionen eröffnen« (vgl. Albrecht/Anselm 2004). Derzeit verdichten sich die Anzeichen, dass das Potenzial erfahrbarer Religion auch über den Religionsunterricht hinaus als eine bildungstheoretische Bereicherung verstanden wird (vgl. Böttge 2006).

Viele Schulen tragen diesem Anliegen nach einem meditativ gestalteten Religionsunterricht Rechnung, indem ein eigener Meditationsraum zur Verfügung gestellt wird (vgl. Beispiele bei Demmelhuber/Dierks 2007; Glees-zur Bonsen 2005). Der Vorteil eines solchen Raums besteht auch darin, dass man bereits durch den Orts-

wechsel vom Klassenzimmer in einen Ort, der anders gestaltet ist (z.B. keine Tische und Bänke, keine Tafel, Sitzkissen, Meditationshocker, gestaltete Mitte), auch einen anderen, nicht primär diskursiven Zugriff zur Wirklichkeit signalisiert.

d) Kritische Anfragen

Persönliche Ausdrucksformen – inszenierbar?

»Beten, sich besinnen, mit Gott in Beziehung treten, sind ureigenste religiöse Ausdrucksformen des Menschen« lautet eine gemeinsam formulierte These des evangelischen und des katholischen Religionspädagogischen Zentrums in Bayern zum Thema Beten in der Schule (Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn/Religionspädagogisches Zentrum in Bayern 2005). Damit wird aber auch deutlich, dass Beten etwas sehr Persönliches und Intimes darstellt: Man vertraut das, was einen im Leben bewegt, einer anderen Ebene, einem höheren Wesen, Gott an. Diese Bewegung auf ein Du hin basiert auf der Grundannahme, dass es dieses höhere Wesen auch gibt. Damit sind mehrere Problemanzeigen gegeben:

- Kann diese Grundannahme eines höheren Wesens einfach im Unterricht gesetzt und vorausgesetzt werden?
- Wo sind Grenzen bei der Preisgabe des Lebensbedeutsamen, wenn im öffentlichen Raum Schule persönlich gebetet werden soll?
- Darf überhaupt im Religionsunterricht gebetet werden? Und welchen Charakter hat dieser Akt dann? Silke Leonhard beispielsweise formuliert explizit: »Für meinen eigenen Unterricht galt und gilt noch immer, dass ich das erprobende Nachvollziehen liturgischer Haltungen und Handlungen im Religionsunterricht ermögliche, aber ein Gebet als Gebetsvollzug in den Schulgottesdienst verorte« (Leonhard 2006, 474; vgl. zur prinzipiellen Diskussion der Formel von erprobenden »Als-ob«-Handlungen: Teil I, C. 2 und D. 1).
- Wie kann – besonders bei konkreten situativen Ausgangslagen, beispielsweise einer biblischen Erzählung – im Sinne einer »respektierenden Konfrontation« (Porzelt 2000) gewährleistet sein, dass Schülerinnen und Schüler sich gerade eben nicht in die Lage eines klagenden Hiob oder einer lobpreisenden Mirjam einfühlen können?

Gerade auf dem Gebiet der Gebets- und Ritualerziehung und auch bei fantasievoll gestaltpädagogisch angelegten Inszenierungen entsteht gelegentlich ohne böse Absicht – bedingt durch das Setting Unterricht – ein zu großer Gruppen-Sog: Wenn Kinder beispielsweise ein Symbol ins Bodenbild einfügen und für etwas danken sollen, dann fühlt sich vielleicht auch mancher Schüler zum Mittun aufgefordert, dem gerade hundsmiserabel zumute ist. Die Gefahr ist hier eine neue Art des Religionsstunden-Ichs: Man spricht eine Bekenntnisfloskel, weil es die Lehrerin so will (vgl. ähnliche Beobachtungen zu einer »suggestiven Pädagogik«: Naurath 2007, 183)!

Eine solche »institutionalisierte Unehrllichkeit« könnte genau den schalen Beigeschmack hervorrufen, der zu einer späteren verschämten Abwendung von Religion und Religionsunterricht führt! Gerade ein erfahrungsöffener und handlungsorientierter Religionsunterricht muss umso mehr Wert legen auf einen respektvollen Umgang mit der Intimität der Schülerinnen und Schüler und – wie eingangs bereits skizziert wurde (siehe Teil I, D. 3) – mit offenen Strukturen arbeiten, die es Kindern und vor allem Jugendlichen ermöglichen, individuelle Abweichungen oder gar skeptische Verweigerung einzubringen!

Andererseits plädiere ich entschieden dafür, in der geschilderten Weise mit erfahrbaren Formen des religiösen Ausdrucksverhaltens vertraut zu machen. Wie die oben zitierten Auszüge aus den kirchlichen Dokumenten zu den Bildungsstandards im Religionsunterricht verdeutlichen, können die entsprechenden Kompetenzen überhaupt nicht anders aufgebaut werden als durch praktisches Tun. Bei aller Berücksichtigung verschiedener Religionstypologien bei den Schülerinnen und Schülern, unterschiedlichen Graden einer religiösen Sozialisierung, Beheimatung und Einstellung sollte der Kontext, innerhalb dessen solche Erfahrungswege den Schülerinnen und Schülern zugemutet werden, ernst genommen werden: Es handelt sich um den konfessionellen Religionsunterricht »in« einer Religion und von ihr aus, nicht um eine allgemeine Religionskunde »über« Religion und Religionen. Insofern halte ich es für legitim, Kindern und Jugendlichen solche Erfahrungen des Gebets und des Meditativen im Religionsunterricht zuzumuten. Die Grenzziehung ist aber eindeutig, wie bereits eingangs formuliert worden ist: Wir laden zum Mitvollzug von Praktiken ein, deren Nachhaltigkeit über den Religionsunterricht hinaus nicht verbindlich intendiert werden darf.

Prinzip Freiheit

Innerhalb einer solchen Positionsbestimmung erhält auch das Prinzip »Freiheit«, das häufig in religionspädagogischen Reflexionen zum Schulgebet bemüht wird, eine spezifische didaktische Qualität: Es darf nicht verstanden werden im Sinne einer Laissez-faire-Pädagogik im Voraus (»wer mitmachen will, soll das tun«), sondern als Ausgangs- und Endpunkt jeden pädagogischen Handelns, das nicht im Widerspruch zur wichtigen Aufgabe einer entschiedenen werbenden Motivation (»versuch's bitte«, »lass dich drauf ein«) steht. Ich habe manchmal den Eindruck, dass bei der Diskussion um die Freiwilligkeit häufig das hohe Gut der Religionsfreiheit recht einseitig im Sinne einer negativen Religionsfreiheit ausgelegt und auf die gesamte Lerngruppe übertragen wird: Wenn sich auch nur ein Schüler, eine Schülerin dagegen ausspricht, wird ein entsprechendes Vorhaben eingestellt oder das Angebot auf ein sehr allgemeines Niveau hin reduziert. Die gegenläufige Argumentation lautet, man solle im Kontext des konfessionellen Religionsunterrichts und angesichts der empirischen Daten, die ja neben der allgemeinen Sehnsucht nach Sinn und Religion durchaus auch eine Transzendenzgläubigkeit bei vielen Jugendlichen belegen, zunächst einmal von denen ausgehen, die sich zustimmend zur Ge-

staltung entsprechender meditativer und gebetsbezogener Praktiken äußern, und in einem zweiten Schritt überlegen, wie mit denen zu verfahren ist, die sich ablehnend äußern. Auch hier gibt es wiederum zahlreiche didaktische Strategien, wenn Menschen mit unterschiedlicher persönlicher Festlegung in Räume potenzieller religiöser Erfahrung hineingeholt werden. Zwischen äußerem Mitvollzug als Ausdruck einer inneren Anteilnahme und Nichtteilnahme wegen fehlender Überzeugung gibt es viele Möglichkeiten.

Die Reflexivität als unverzichtbares didaktisches Element solcher Probeaufenthalte in religiösen Welten und die Entscheidungsfreiheit, was die Aneignung einer erfahrenen Praxis betrifft, sind Garantien einer so verstandenen Freiheit. Auch Kinder in der Grundschule sollten bereits lernen, dass man nicht immer mit derselben »Gestimmtheit« und Intensität meditieren und beten kann; deshalb gehören reflexive Phasen mithilfe ausdrucksfördernder Elemente (ein Xylofon, um klanglich die eigene Gestimmtheit auszudrücken, das Einsetzen von Smilys ...) zum unverzichtbaren Bestand meditativen Übens.

»Schwache Mystagogie« als kleinster gemeinsamer Nenner?

Die großräumige Alternative, um die angeschnittenen Probleme zu umgehen, besteht in dem, was Eckart Nordhofen mit »schwacher Mystagogie« bezeichnet und zugleich polemisch abqualifiziert:

»In der Religionspädagogik hat es nach Würzburg eine Hochkonjunktur der Symboldidaktik gegeben. Da wurden Steine gestreichelt, Tücher gelegt, Bäume umarmt, und das Lernen mit allen Sinnen ließ die Dauerflamme dicker Kerzen im Klassenraum leuchten. Ikebanisch arrangierte knorrige Äste und Efeuzweige, von Seidenschleiern umspielt und von wie zufällig verstreuten Kieselsteinen umgeben, wurden im Stuhlkreis meditativ betrachtet. Eine vom süßen Duft asiatischer Weihrauchstäbchen umwehte Sphäre des sanften Kitsches breitet sich noch immer in manchen Klassenräumen aus. Pius Siller warnte früh schon vor der Etablierung einer eigenen Schulreligion« (Nordhofen 2006, 229).

Entgegen dieser Fundamentalkritik möchte ich eine Lanze für meditative Formen (für Körper- und Stilleübungen) brechen, die gerade in einer pluralen Schule den zentralen Aspekt einer Offenheit für die Überschreitung des Funktionalen und Materiellen und einer Bewegung hin zur Transzendierung des Alltäglichen und Gewohnten beinhalten. Solche Übungen sind in einer veränderten Schullandschaft, in der man sich um die menschenfreundliche Ausgestaltung einer Schulkultur bemüht, unverzichtbar. Der Religionsunterricht leitet hier einen zentralen Beitrag im Sinne einer »Grundmelodie, die das Leben in der Schule zum Klingen bringt« (Bauer 1997, 276).

Dennoch legt Nordhofen mit Recht den Finger in die Wunde einer rein transzendenzlosen Praktizierung und Funktionalisierung meditativer Formen. Mandalas lässt inzwischen aus Gründen der Psychohygiene jeder säkulare Lehrer ausmalen;

meditative Übungen senken den Schulstress und werden vor Schulaufgaben als hilfreich empfunden. Dieser kleinste gemeinsame Nenner meditativer Formen hat seinen Wert innerhalb einer pluralen öffentlichen Schule; im Religionsunterricht wird er dann problematisch, wenn die beschriebene Grundbewegung des Meditativen hin auf ein größeres Du nicht mehr als Horizont aufscheint und auch von den Schülerinnen und Schülern nicht im Sinne eines expliziten Wissens verstehbar wird. Das wäre beispielsweise dann der Fall, wenn eine Naturmeditation nicht mehr offenstünde für ein Lob über den Schöpfer, die »Ästhetik des Grauens« beim Einbruch eines Todesfalls in der Schule nicht mit der Kultur der Klage und der Bitte verbunden werden könnte oder Stilleübungen nicht auch als Hinführung zur Öffnung für ein Gebet genutzt werden würden. Ziel solcher Übungen muss es vielmehr sein, »den Blick zu schärfen für eine Transzendenz, die hinter den Alltagsgestalten der Schule hervorscheint und ihnen eine geistige Qualität verleiht« (Bauer 1997, 276). Dies gelingt beispielsweise durch den Einbezug der Gebetstexte der jüdisch-christlichen Tradition, die ja gerade im Bereich des Schöpfungslobs, der Klage und der Bitte eine reichhaltige Schatzkiste situativ verwendbarer Vorgaben anzubieten hat und in die kraftvolle Poetik (vgl. Thalmann 2006a, 5) religiöser Sprache einführt. Den Vorwurf, man neige in der Schule dazu, eine austauschbare und konfessionell nicht mehr markant erkennbare reine »Schulreligion« (zu deren Verteidigung siehe Mendl 2007c) zu entwickeln, die aber nicht mehr kompatibel mit der Alltagsreligiosität in den kirchlichen Gemeinden ist, kann man nur entkräften, wenn man einerseits diese Formen in eine deutliche Beziehung setzt zum Transzendenzgehalt von Inhalten, Texten und Formen konfessionellen Glaubens und andererseits auch konventionelle Formen der Volksfrömmigkeit thematisiert und vielleicht sogar praktiziert. Das soll am exotischen Beispiel des Rosenkranzgebets veranschaulicht werden.

Ein Beispiel für »starke Mystagogie«: Das Rosenkranzgebet

Bei Vorträgen und in verschiedenen Publikationen zum Thema des performativen Religionsunterrichts habe ich eine Liste mit verschiedenen performativen Möglichkeiten vorgelegt (vgl. auch Anhang S. 414f). Sie war ursprünglich gedacht als provozierender Anreiz, die Diskussion um Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts auszuloten. Diese Liste enthielt auch Beispiele, die mir selbst ursprünglich eher suspekt erschienen. So auch das Angebot, »einen Rosenkranz zu beten«. Gespeist war dieser Rückgriff auf ein traditionelles Element katholischer Tradition von mehreren Motiven:

- Zum Ersten war dieser Einfall motiviert von der eigenen Distanz zu dieser Gebetsform, die mir wie vielen anderen meiner Kohorte und Generation der kirchlich (Über-)Sozialisierten durch ein aufgezwungenes Übermaß in Kindheit und Internaterziehung später fremd wurde. Ich meine, man sollte wegen der eigenen Horizonterweiterung gerade dort Möglichkeiten ausloten, wo man selbst seine Probleme und Grenzen hat!

- Zum Zweiten gilt der Rosenkranz als eine nach wie vor in der Volksfrömmigkeit weitverbreitete Gebetsform katholischen Glaubens, die auch im Kontext wiederbelebter Traditionen wie den Wallfahrten noch von keiner anderen Form ersetzt wurde, sodass sich die klassische performative Frage anschließt: Wie kann die Praxis des Rosenkranzes Menschen verständlich werden, die über keine diesbezüglichen Erfahrungen verfügen?
- Zum Dritten haben natürlich die Vorwürfe, die erfahrungsbezogene Religionspädagogik nivelliere ihre Anstrengungen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner von Schülererfahrungen, und die Diskussion um »schwache« und »starke« Mystagogie (vgl. Nordhofen 2006) ihre Spuren hinterlassen, sodass die kritische Anfrage erlaubt sein muss: Reicht es aus, ein bisschen Stille- und Körperübungen zu pflegen? Müssen nicht viel stärker die religiösen Praktiken der eigenen Konfession ihren Platz im Unterricht finden? Wo aber sind dann wiederum die Grenzen, wenn wir profiliertes Christentum präsentieren?
- Ein vierter Motivationsschub waren schließlich erstaunliche Erfahrungsberichte von Lehrenden, die von außergewöhnlichen Projekten mit dem Rosenkranzgebet selbst in Mittelstufenklassen erzählten.

Der Ansatzpunkt für die Beschäftigung mit dem Rosenkranzgebet, um bei diesem Beispiel für die Schwierigkeit im Umgang mit fremder eigener Tradition zu bleiben, ist zunächst ein phänomenologischer. Einige Lehrkräfte haben bei Fortbildungen zum performativen Religionsunterricht berichtet, dass regelmäßig Kinder der dritten Jahrgangsstufe ratlos einen Rosenkranz mitbrächten, den sie zur Erstkommunion geschenkt bekommen haben. Was das denn sei, wollten sie wissen. Das, was performativer Religionsunterricht will, ereignet sich dann von selbst: Die Erklärung der Lehrkräfte zur Gebetsform anhand der Perlenanordnung, -größe und -zahl sowie die theologische Erschließung des Gebetsinhalts münden häufig in die neugierige Frage der Schülerinnen und Schüler: »Können wir nicht einmal einen Rosenkranz beten?« Bei der nun folgenden praktischen Umsetzung, indem gemeinsam ein Gesätz gebetet wird, erleben die Kinder die Innenseite des Gebets. Dass sich daraus eine »Gebetsorgie« (siehe die kritischen Einwände zur »Last der Geschichte« in Teil I, B. 1) in dem Sinn, dass fortan in jeder Religionsstunde Rosenkranz gebetet würde, entwickelt, hat noch keine Lehrkraft berichtet.

Eine Gymnasiallehrerin stellt eine ähnlich gelagerte Dynamik in einer Mittelstufenklasse vor: Bei einer Unterrichtseinheit zur Meditationsthematik werden die Schülerinnen und Schüler neugierig auf den Rosenkranz, beten mit der Lehrerin ein Gesätz und stellen fest: »Das ist ja noch besser als Meditieren!« Ein anderer Gymnasiallehrer berichtet von einem Projekt in der Unterstufe, bei dem nach der kognitiven Erschließung des Rosenkranzes eigene neue Gesätze formuliert, ein Rosenkranz selbst hergestellt und in einer Stunde beides auch erprobt wird. Franz Thalmann präsentiert ein Projekt, bei dem Grundschulkinder angeleitet werden, aus »Knotenpunkten des Lebens« (Thalmann 2006b, 17) zunächst eigene Gebets-

schnüre zu erstellen, bevor sie zur Erschließung der Bedeutung des Rosenkranzgebets hingeführt werden. All diese Berichte wirken nicht neokatechumenal oder konservativ-verstaubt, sondern vielmehr wie ein unverklemmter Rückgriff auf ein gutes Stück katholischer Tradition. Die Nachhaltigkeit solcher Übungen darf man freilich nicht überbewerten, weil man natürlich das Rosenkranzgebet nicht isoliert von der damit verbundenen Frömmigkeit und religiösen Lebenskultur verstehen kann. Dennoch: Wenn emotional positive Erfahrungsspuren gelegt und diese mit kognitiven Ankern versehen werden, dann stellt dies wieder einen Baustein auf dem Weg hin zum Ziel dar, dass der Religionsunterricht auch mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen soll (Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 23): Oft begegnen die Kinder und Jugendlichen beim Sterberosenkranz für den Opa dieser Gebetsform wieder und können sich dabei aufgehoben fühlen, weil sie ihnen nicht mehr völlig fremd ist.

Spiritualität in der Umbruchphase des Jugendalters

Eine besondere Herausforderung stellt die Frage nach Möglichkeiten des Gebets in der Sekundarstufe dar. Die bekannten soziologischen und religionspsychologischen Studien belegen, dass der »Abschied vom Gott des Kinderglaubens« zu einer Krise des Gottesglaubens und zu einer Distanzierung von konventioneller Religion überhaupt führt. Dies wird auch als plausibles Argument für die sinkende Attraktivität des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe vorgebracht. In der Phase existenzieller Verunsicherung und Neuorientierung wird auch der Gottesglaube zunehmend einer radikalen Überprüfung unterzogen. Dies äußert sich beispielsweise in lebensgeschichtlichen Reflexionen (»Früher habe ich geglaubt ...«). Wenn Gott für Jugendliche eine Bedeutung hat, wird er ganz ins Innere verlegt und als etwas ganz Persönliches verstanden: Der Glaube wird zur Privatsache.

Insofern verwundert es nicht, dass Jugendliche traditionellen Gebets- und Liturgieformen aus der Grundschule und Unterstufe gegenüber Vorbehalte entwickeln. Soll und darf man mit diesen Jugendlichen beten? Und wenn ja, wie? Es ist sicher unstrittig, dass gerade in dieser Entwicklungsphase, in der die Jugendlichen über die verschiedenen Religionstypen hinweg das »noch nicht gegebene Einverständnis« (Karl Ernst Nipkow) zu Religion, Glaube und Kirche verbindet, ein besonderes didaktisches und soziales Gespür vonnöten ist, der Respekt vor einer Verweigerungshaltung und die Bereitschaft zum Einschlagen unkonventioneller Wege auch bei der Gestaltung des Gebets.

Ein Klassegebetbuch beispielsweise für die 7. Klasse muss deshalb anders aussehen als eines für die 3. oder 5. Klasse; es wird von folgenden Aspekten geprägt sein:

- ▶ von der Zunahme alltagsbezogener und -reflexiver Gebete und Texte;
- ▶ von der Abnahme traditioneller und explizit religiöser Texte;
- ▶ vom gelegentlich provozierenden Zugriff auf unkonventionelle (Gebets-)Texte;
- ▶ vom Einbezug neuerer jugendgemäßer Gebetssammlungen (z.B. Albrecht/Anselm 2003; siehe dazu auch Albrecht/Anselm 2004);

- ▶ vom Ausprobieren neuer Gebetsformen (beispielsweise Gebets-Generator im Internet; die Gestaltung von Gebeten im weltweiten Horizont – vgl. www.pray-net.de).

Es wird ergänzt werden müssen von Formen des freien Gebets und stärker meditativ geprägten Übungen. Dies hängt jedoch stark von den kontextuellen Bedingungen (Klima, Vertrauen, Beziehung) in der Lerngruppe ab. Die veränderte lebensgeschichtliche Situation der Schülerinnen und Schüler erfordert von den Lehrenden vor allem die Haltungen des Respekts und der Gelassenheit. Gerade weil Beten etwas sehr Persönliches ist, sollten auftretende Probleme (Verweigerungshaltung, Störungen, Ungleichzeitigkeiten in der religiösen Entwicklung) als Chance für reflexive Gespräche über die Bedeutung von Ritualen und einem alltagsbezogenen expressiven Da-Sein vor Gott sowie einer gemeinsamen Suche nach gruppenangemessenen Formen des Gebets im Unterricht gesehen werden.

Die verschiedenen mündlichen und schriftlichen Erfahrungsberichte zeigen aber auch, dass es durchaus gelungene Projekte und Ansätze eines unverkrampften Erprobens des Gebetsausdrucks auch in Mittelstufenklassen gibt.

Das beste Vorhaben am falschen Ort

Eine weitere fundamentale Anfrage ergibt sich von theologisch-spiritueller Seite. Das Gebet gilt als Sprechakt eines gläubigen Menschen, als Ausdruck des eigenen Glaubens auf der Basis eines geklärten Bezugs zum eigenen Gott. Wenn die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler jedoch der realen christlichen Praxis weitgehend entfremdet ist und keine gewachsene Beziehung zu den fundamentalen Eckpunkten der eigenen fremden Religion (Kirche, Bibel, Gott) mehr hat, so erweist sich doch der Versuch einer Kultivierung eines gestalteten Transzendenzbezugs im Religionsunterricht – frei nach Rudolf Engler – als bestes Konzept am falschen Ort und zur falschen Zeit (Engler 1993, 102) oder nach Thomas Ruster als eine Systemüberschreitung (»im RU geht es um Beobachtung der religiösen Beobachtung, in der Kirche um religiöse Praxis«, Ruster 2007, 44); biblisch gesprochen: als ein »Perlen-vor-die-Säue-Werfen« (vgl. Mt 7,6).

Diese Beschreibungen implizieren zunächst einmal eine recht einseitige Wahrnehmung kindlicher und jugendlicher Religiosität, welche so nicht richtig ist. Die empirischen Daten ergeben eindeutig, dass im Religionsunterricht durchaus auch gottgläubige Kinder und Jugendliche, solche mit einer »Sehnsucht nach mehr« und einer Offenheit für spirituelle Erfahrungen sitzen. Dieser kritische Blickwinkel leidet zugleich unter der dualistischen Fokussierung eines »Entweder-Oder«, es müsse immer ums Ganze gehen, sonst seien didaktische Bemühungen nichts wert – in diesem Falle: Nur wenn aus existenzieller Betroffenheit und Überzeugung heraus gebetet werden könne, habe das seine Berechtigung. Mit dem gleichen Rigorismus könnte man jeden Gemeindegottesdienst bezüglich der inneren Teilnahme der Gläubigen kritisch hinterfragen und müsste man kirchliche Trauungen, Beerdigungen und an-

dere volkscirchlich anmutende Vollzüge wie Erstkommunion, Firmung oder Konfirmation weitgehend abschaffen. Religiöses Lernen – so halte ich dagegen – muss immer als Entwicklungs- und Wachstumsprozess gesehen werden, in dem es nicht um ein »Entweder-Oder« geht, sondern um »Mehr«, »Anders« und »Vielleicht«! Auch zweifelnde und verzweifelnde Beter haben das Recht zur Teilnahme an der Liturgie. Insofern sind auch im Religionsunterricht erprobende Zugriffe auf die Gebetspraxis der Kirche theologisch legitim, an denen die Schülerinnen und Schüler je auch auf unterschiedliche Weise, in unterschiedlicher Intensität und mit einem differenzierten Grad der Zustimmung teilnehmen.

Leider fehlen entsprechende Rezeptionsstudien, sodass man nur mithilfe allgemeiner lernpsychologischer Erkenntnisse argumentieren kann: Träges Wissen kann nur vermieden werden über Eigenaktivität und starke Eindrücke (vgl. Teil I, C. 5). Der »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« (Friedrich Schleiermacher) wird im Religionsunterricht geweckt, wenn Schülerinnen und Schüler sich dort an irritierenden, anregenden, herausfordernden und letztlich lebensstützenden Erfahrungsräumen gestalteter Glaubenspraxis beteiligen können.

Reflexivität als Element einer entwicklungspsychologisch fundierten Gebetskultur

»Was macht das mit mir?«, sollte die Leitfrage lauten, die immer wieder den Übergang von der Aktion zur Reflexion, vom Gebetsvollzug zur (selbst-)kritischen Distanzierung markiert. Petra Freudenberger-Lötz zeigt, dass solche reflexiven Akte schon in der Grundschule möglich sind. Bereits Kinder können und sollen über Gründe und Erfahrungen beim Beten nachdenken. »Durch diese Reflexion wird eine Verbindung von Kognition und Emotion, von vernetztem Wissen und persönlicher Erfahrung geschaffen. Die kognitive Dimension eröffnet einen Weg zu immer größerer Klarheit und zu vernetztem Wissen, die emotionale Dimension trägt zum existenziellen Bezug bei« (Freudenberger-Lötz 2005, 166).

Gerade in Phasen der Transformation von Glaubenseinstellungen können reflexive Akte dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche über die Passung des jeweiligen Gebets (der grundsätzlich dahinterstehenden Haltung, der formalen Aspekte wie der Gottes-Anrede, thematische Fragen) handlungsmächtig werden (vgl. auch: Jakobs 2007; Weidinger 2002, 196) und die Vielfalt möglicher Gebetsanlässe und -formen (vgl. Merz 2007) kennenlernen. So kann beispielsweise die Beobachtung, dass selbst erstellte Gebete der Schülerinnen und Schüler recht einförmig nach dem Muster »Lieber Gott, mach doch du, dass ...« gestaltet seien, ein Nachdenken über das sich hier zeigende Gottes-, Gebets- und Selbstkonzept anregen, das eine Weiterentwicklung nicht nur der Gebetskultur nach sich zieht.

e) Lehrerkompetenzen

»Liturgischer Reichtum, Weihrauch, Sakralität sind für manche einfach Indikatoren nostalgischer oder rückwärtsgewandter Gesinnung«, meint Eckhart Nordhofen (2006, 230) hinsichtlich der in den 1970er- und 1980er-Jahren geprägten Lehrergeneration. Die empirischen Daten geben ihm insofern recht, als es heute unter den Religionslehrenden anscheinend weniger Berührungsängste gibt als noch vor 20 Jahren, wenn es um das Thema »Gebet im Religionsunterricht« geht. Nach einer Untersuchung von Christian Lück haben im Jahre 1984 noch 26% der Lehrkräfte gemeint, »das Beten gehört nicht in den schulischen RU«; im Jahre 1998 waren es nur noch 3,2%. Und umgekehrt meinten 1984 nur 14,9% der Lehrenden »ich halte es für gut, wenn im Religionsunterricht (wieder) gebetet wird«, im Jahre 1998 hingegen bereits 54,1% (vgl. Lück 2003, 366f; Grethlein 2005, 190; Grethlein/Lück 2006, 62). Andererseits spiegelt sich diese grundsätzliche Zustimmung nicht in einer entsprechenden Praxis wider (vgl. Lück 2003, 374); hier scheint es eine große Verunsicherung gerade unter jüngeren Religionslehrkräften zu geben, die auch mit der eigenen religiösen Sozialisation zusammenhängt.

Persönliche spirituelle Kompetenz

Denn die wichtigste Grundvoraussetzung, über die Religionslehrerinnen und -lehrer verfügen müssen, um im Bereich des Meditativen und der Gebeterziehung verantwortlich unterrichten zu können, ist die eigene Einstellung und Erfahrung, die eigene spirituelle Kompetenz. Dazu gehören auf der Ebene der Persönlichkeitsfaktoren

- die reflexive Klärung der eigenen Glaubensgeschichte,
- die Einsicht in die positive Notwendigkeit, aus je eigenen spirituellen Quellen Leben gestalten zu können,
- und eine individuelle Ausformung von Spiritualität.

Verschiedene Umfragen zum Religionsunterricht und seinen Alternativen (z.B. LER) ergeben immer wieder, dass Schülerinnen und Schüler von den Lehrenden vor allem eine eigene Positionalität einfordern, verbunden mit dem Respekt vor der abweichenden Positionierung der Kinder und Jugendlichen. Diese Lehrer-Position kann im Bereich der Spiritualität das ganze Spektrum zwischen konservativ und progressiv abdecken – Hauptsache, sie ist vorhanden und der Lehrende wird in seiner Spiritualität erkennbar; das ist allemal besser als eine Religionslehrkraft, die persönlich unerkennbar und distanziert »nur« Religion unterrichtet.

Korrelations-Kompetenz

Wie die obigen Ausführungen zur Gestalt von Spiritualität zeigen, sollte über diese verschiedenen Ausprägungen hinweg ein grundlegendes Konzept vertreten werden, bei dem Leben und Glaubensäußerung nicht entkoppelt, sondern im engen Zusammenhang gesehen werden und bei dem Gebetsakte nicht auf Formalitäten, Äußerlichkeiten und Konventionen reduziert, sondern in ihrer lebensförderlichen Kraft betrachtet werden.

Meditationsdidaktische Kompetenzen

Schließlich sollte die Lehrkraft auch über die entsprechenden didaktischen Fertigkeiten verfügen, die auf dem Gebiet der meditativen Gebetspraxis auch eine veränderte Lehrerrolle und die Fähigkeit zur sensiblen Anleitung dieser Übungen implizieren. Dies wird nicht ohne entsprechende Schulung und eigene Erfahrungen, am besten schon während des Studiums, vonstatten gehen können. Gerade auf dem Gebiet der Gebetstraditionen, der Meditation und der Entspannungsübungen (z.B. Fantasiereisen, Yoga, Progressive Muskelentspannung, kontemplatives Gebet ...) wird viel dilettiert! Auf die personale Implikation der didaktischen Kompetenz wird im folgenden Kapitel unter dem Stichwort der »Liturgischen Präsenz« eigens eingegangen.

Sensibilität und Respekt

Und schließlich benötigen die Lehrenden, wie bereits mehrmals angeklungen ist, vor allem Sensibilität und Respekt im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, um nicht innere Prozesse auszulösen, die nicht mehr im Setting Schule zu bewältigen sind, und um bei verbalen Kundgaben die Schülerinnen und Schüler vor der Preisgabe von allzu Persönlichem zu schützen. Aber wie bereits oben erwähnt: Die meisten Formen, die im Rahmen konventionellen Unterrichts möglich sind, spielen sich auf den Vorhöfen der jeweiligen meditativen Übungen ab. Wer Geschmack auf »mehr« bekommen hat, den sollte man auf entsprechende Angebote in Pfarreien, Jugendgruppen, religiösen Begegnungsstätten wie Klöstern, religiösen Gemeinschaften und anderes mehr, verweisen.

f) Konkretionen

Vor aller konkreten Umsetzung sei auf eine »Wegskizze spirituellen Lernens« verwiesen, wie sie Stefan Altmeyer und Jan Woppowa (2006, 445f) vorgelegt haben. Diese formalen Module eines »Lernzirkels Spiritualität« können in ihrer Aufeinanderfolge hilfreich sein bei der Entwicklung eines gestuften Programms:

1. Wahrnehmen und aufmerksam werden.
2. Erlebnisse deuten und Erfahrungen gewinnen.
3. Sich selbst neu entdecken.

4. Sich ausdrücken lernen.
5. Anders handeln wollen.

Da es auf dem Gebiet der Hinführung zu Gebet und Meditation zahlreiche Praxisanregungen gibt, beschränke ich mich hier auf die kategoriale Beschreibung verschiedener Ebenen:

- *Meditative Übungen:* Schritte auf dem Weg zu einer meditativen Haltung sind das Abschalten von Außenreizen, die Zurücknahme äußerer Aktivitäten, die Konzentration auf das »Hier und Jetzt« und die Öffnung nach innen. Die Möglichkeiten sind vielfältig: Übungen zur Entspannung, Körperübungen, Stilleübungen, vertiefte Sinneswahrnehmung (Gegenstände, Geräusche, Musik, Menschen, Bilder, Symbole), meditatives Malen, meditativer Tanz oder Fantasiereisen (viele, sehr verantwortungsvoll umgesetzte Anregungen bei Maschwitz 2004).
- *Schulgebet* (vgl. Blöching 2004): Im Bereich der elementaren Gebetserziehung gehören hierzu die reflexive Einübung verschiedener Haltungen und das Erlernen des Kreuzzeichens. Die Formenvielfalt reicht von der regelmäßigen Nutzung von entsprechenden Schulgebetsbüchern (z.B. reihum dürfen alle ein Gebet auswählen) über die Erstellung eigener Gebetshefte (die Schülerinnen und Schüler tragen einen Lieblingstext ein und vor; in der Sekundarstufe können dies auch ansprechende nicht-religiöse Texte sein) bis hin zum freien Gebet. Was die Hinführung zum selbst gestalteten freien Gebet betrifft, so erweist sich die Vorgabe von Strukturen und Gebetsanlässen als Hilfe für die Freisetzung von Kreativität (siehe z.B. die zahlreichen Anregungen bei Bürgermeister/Stinglhammer 2004; Humpert 1999; siehe auch unten Kap. 16). Entscheidend scheint hier zu sein, dass das Schulgebet – das manchmal als schulrechtlich aufoktroiertes lästiges Zwangsritual empfunden wird – über die Jahrgangsstufen hinweg kultiviert und mit Sinn gefüllt wird (vgl. hilfreiche Anregungen: Albrecht/Anselm 2003; Dressel/Geyrhalter 2001; Klein 2002).
- *Traditionelle Gebetsformen:* Hierzu zählt die oben bereits genannte Form des Rosenkranzes (S. 170–172), aber auch andere Grundgebete wie z.B. das Vaterunser (auch in verschiedenen Sprachen, wie dies im Englisch-, Französisch-, Latein- und Griechisch-Unterricht gelegentlich immer noch üblich ist) oder die Psalmen (Vortrag oder Gebet im Wechsel). Hier erscheinen immer wieder heilsame Unterbrechungen der Routine erforderlich, um die Sinngehalte dieser Texte altersangemessen deuten zu können.
- *Formen im Übergang von Meditation und explizitem Gebet*, wie z.B. ein Taizé-Gebet im Meditationsraum. Es spricht vieles dafür, wie oben breiter ausgeführt wurde, gerade in der Zeit der Adoleszenz neue schülernahe Formen anzubieten, um die »Suche nach eigenem Glauben« (Friedrich Schweitzer) zu unterstützen.
- *Gebet und Gebetsausdruck:* Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit verschiedenen Gebetsarten (Dank, Klage, Bitte, Lob), die auch als Ausdruck für die »Weltlichkeit des Glaubens« (Ritter 2004a, 78) gedeutet werden können, und

suchen nach den entsprechenden körperlichen Ausdrucksformen, die sie auch nachstellen und denen sie nachspüren. Ein solcher Prozess kann auch mit Fremdwahrnehmungen (z.B. Bildern wie Ernst Barlachs »Beter«) initiiert werden (vgl. Waap/Kramer 2000, 24).

- *(Gebets-)Ausdruckselemente im Zusammenhang mit Spiel und Formen der Freiarbeit:* Bei einem Lernspiel zur Exodus-Erzählung formulieren die Teilnehmer einen Dankpsalm der Mirjam nach der Rettung am Schilfmeer; in einem Gebets-ABC (vgl. Gerner 2006, 19–27; dort weitere anregende Beispiele!) erwürfeln Kinder vorgefertigte Gebete, die sie mit selbst formulierten ergänzen können: Die Übergänge zwischen unterrichtlicher Erarbeitung, den fremd-perspektivischen Formulierungen von möglichen Gefühlen und Gebeten biblischer Personen, eigenem Ausdrucksverhalten einzelner Schüler und deren Präsentation in der Klein- oder Großgruppe bis hin zum gemeinsamen Gebet sind hier fließend.
- *Alternative Formen,* die ebenfalls auf der Klaviatur zwischen unterrichtlicher Reflexivität, spielerischer Erprobung und gestaltetem Gebet angesiedelt sind und deren Ergebnisse dann wieder in anderen Zusammenhängen (z.B. bei einem Schulgottesdienst oder als Schulgebet) einfließen können: die Erprobung des »Gebetsgenerators« im Internet www.gebetgenerator.de, eine »humorvolle Art zu beten«, wie es im Internet heißt, wo die Schülerinnen und Schüler die innere Verschränkung von Gebetsinhalt und Form sowie die strukturellen Elemente eines Gebets kennenlernen; der anonyme Eintrag von Gebetsanliegen im »Raum der Stille« auf der Schulbuch-Homepage www.religion-vernetzt.de; die Teilnahme am Internet-Gebetsprojekt www.praynet.de (siehe Eujen 2004).
- *Schulkultur:* Hier kann ein Projekt »Wochenlosungen« gepflegt werden: Im Schaukasten der Fachschaft Religion präsentiert eine Klasse in jeder Woche einen Sinnspruch, einen Bibeltext oder ein Gebet; eine Schülergruppe oder Schulklasse gestaltet den Meditationsraum aus. Oder eine Projektgruppe verteilt über eine E-Mail-Liste oder eine SMS-Liste »Wochenlosungen«.

Literatur zum Weiterlesen, Vertiefen, Ausprobieren

- Bauer, Eva-Maria (1997), Mehr Lust am Lernen. Wege zu einer menschenfreundlichen Schule. Spirituelle Impulse. Praktische Übungen. Unterrichtsbeispiele, München.
- Bürgermeister, Konrad/Stinglhammer, Manuel (2004), Wenn ..., dann Gott! Neue Anregungen zu Gebet und Besinnung mit Kindern und Jugendlichen in Schule und Gemeinde, Winzer.
- Katechetische Blätter 132 (2007), Heft 3: Beten.
- Katechetische Blätter 129 (2004), Heft 6: Liturgische Bildung.
- Merz, Vreni (2002), Übungen zur Achtsamkeit. Mit Kindern auf dem Weg zum Zen, München.

- Nordhofen, Eckhard (2006), »So geht katholisch« – Plädoyer für eine starke Mystagogie, in: International Katholische Zeitschrift *Communio* 35, 224–230.
- Painadath, Sebastian (2001), Das Sonengebet. Ein Übungsbuch zum Tagesbeginn, München.
- Rendle, Ludwig (2002), Zur Mitte finden. Meditative Formen im Religionsunterricht, Donauwörth.
- Schambeck, Mirjam (2006), Religion lernen – Überlegungen zum mystagogischen Lernen angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Mehr als reden über Religion, Donauwörth, 49–66.

7. Liturgische Bildung – Gottes Gegenwart feiern

»Weil Religionsunterricht nicht zu einer Textkunde ohne Resonanzboden degradiert werden darf, bedarf es einer Wahrnehmung der körperlichen Dimension und damit auch der nötigen Kompetenzen beim Einbringen von Liturgie und Ritual im Unterrichtsgeschehen.«
(Stäblein 2003, 210)

a) Herausforderung und Problemanzeige

Was sein sollte und was faktisch ist

Gemeinsam ist den christlichen Kirchen als zentrales Sakrament neben der Taufe die Feier des Herrenmahls als Abendmahl (evangelisch) oder Eucharistie (katholisch). Die Feier der Eucharistie soll für einen katholischen Christen »Quelle und Höhepunkt des ganzen christlichen Lebens« sein (II. Vaticanum, Lumen Gentium 11). Zwischen dieser Zielangabe und der tatsächlichen Teilnahme besonders von Jugendlichen an dieser zentralen sakramentalen Feier der christlichen Gemeinde besteht eine tiefe Kluft, wie die empirischen Daten zeigen (vgl. Teil I, A. 3). Das lässt Rückschlüsse auf die faktische Lebensrelevanz des theologischen Postulats zu. Dabei erscheint unter wissenssoziologischen Aspekten besonders die Gruppe derjenigen bedeutsam, die faktisch überhaupt keine Beheimatung in der Liturgie ihrer Kirche hat oder nur eine saisonale während der Hoch-Zeiten einer Vorbereitung auf die Erstkommunion und Firmung bzw. Konfirmation. Wie kann für diese Gruppe der liturgische Vollzug des Glaubens verstehbar werden?

Die These von Michael Ebertz (Ebertz 2007, 4) wirkt plausibel: Die Assoziation »Langeweile« Jugendlicher zum Stichwort »Gottesdienst« hängt auch damit zusammen, dass zahlreiche Jugendliche keinen Zugang mehr zur Bedeutung und Symbolik